

ESPERIENZE e VISSUTI



Idee per la formazione universitaria, idee per l'innovazione possibile

Vincenzo A. Piccione, Fabrizio Dafano, Giulia Cecchini, Alessia Celentano, Monica Piras

Il modello didattico pensato dai docenti del Corso di Laurea Magistrale Interclasse per *Coordinatori di Servizi Educativi e Servizi Sociali*, del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, chiede agli studenti iscritti di condividere le ragioni di un approccio formativo specifico: la conoscenza di saperi e l'acquisizione di

competenze sono indispensabili per qualsiasi profilo professionale, ma non sono sufficienti per garantire la qualità dell'agire professionale quotidiano e periodico; altrettanto indispensabile è acquisire l'abitudine a riflettere, pensare, commentare, spiegare, analizzare, sintetizzare, comparare, approfondire. In altre parole: la conoscenza di saperi e l'acquisizio-

ne di competenze permette di crescere, di perfezionarsi, di essere veri esperti, veri tecnici di una professione; l'abitudine a riflettere restituisce senso dell'umano ad azioni e a scelte professionali, quotidiane e periodiche. Nell'editoriale del secondo numero del 2021 di questa rivista (FOR, 2/2021) Maurizio Milan ha rilevato problemi formativi interessanti, ha letto il lo-

ro contesto in modo chiaro e attento, ha proposto idee progettuali che hanno una coerenza culturale profonda con l'approccio del Corso di Laurea Magistrale Interclasse per *Coordinatori di Servizi Educativi e Servizi Sociali*.

Credo che alle sue osservazioni debbano esserne aggiunte altre. Anche le scienze umane ci hanno insegnato e ci insegnano

che le ragioni delle nostre azioni, delle nostre risposte ai cambiamenti, dei nostri progetti individuali, collettivi, comunitari, globali, locali, economici, tecnologici, sociali, formativi hanno radici nel senso di civiltà che le collettività vivono e rendono esplicito, visibile, tangibile, credibile; hanno radici nelle prospettive che i loro obiettivi rendono condivise e condivisibili, nella qualità dell'impatto possibile nelle nostre vite. Anche le scienze umane ci hanno insegnato e ci insegnano che la sostenibilità è plausibile solo se non presta esclusiva attenzione alla sfera dell'economia e delle economie, all'obiettivo dell'efficienza e della produttività, solo se non si presta ad ascoltare le voci degli stereotipi e, soprattutto, delle semplificazioni. In sostanza: le scienze dell'uomo e le scienze econo-

miche deve tornare alle interazioni che ne arricchiscono l'esistenza, gli obiet-

ad avere il ruolo che è stato loro assegnato di dare centralità alla persona che ap-

«Un programma coraggioso di educazione degli adulti non può essere totalmente definito a priori; infatti, se una definizione precisa che circoscriva nettamente un argomento collima con le scelte dell'accademia e dei suoi corsi di laurea, le condizioni della vita contemporanea sono invece in continuo cambiamento e richiedono un insieme operativo di aspetti teorici e pragmatici».

(Knowles, 1996)

tivi, il significato, il ruolo; la metafora della rete e delle reti deve tornare a caratterizzarne l'identità interdisciplinare.

Perché la sostenibilità caratterizzi la qualità del futuro individuale e della vita sociale delle nuove generazioni, è necessario che attrici protagoniste di cambiamento come le università e le scuole tornino

prende, di superare l'idea della trasmissione dei saperi, di promuovere l'esplorazione profonda e reticolare di conoscenze e idee, di valorizzare un pensiero che spieghi, leghi, commenti, interpreti, approfondisca contenuti, significati, idee, fenomeni, eventi, fatti, impegnando pensiero deduttivo, induttivo, analitico, sintetico, simbolico, astratto,

creativo, rappresentativo, partecipativo, ecc... Perché la sostenibilità caratterizzi la qualità del futuro individuale e della vita sociale delle nuove generazioni, in altre parole, la grande attenzione che viene dedicata, per esempio, alle importantissime ragioni di una sostenibilità economica o di una sostenibilità ambientale deve crescere e dedicarsi, forse anche in modo preliminare, alle attuali ragioni di una sostenibilità educativa, formativa, sociale.

Le idee proposte qui di seguito hanno l'obiettivo di rendere esplicito e concreto questo insieme di osservazioni; le loro voci riescono a coglierne le connessioni tematiche, metodologiche, strategiche.

1. Educatori Coordinatori di Servizi Socioeducativi e Assistenti Sociali: tra strategie didattiche e laboratori di pratica professionale

Lo studio delle organizzazioni di lavoro, inquadrato in una prospettiva umanistica e non meramente sistemico-strutturale, esprime livelli di complessità tanto elevati quanto prolifici e richiede, pertanto, un approccio metodologico di natura problematicista.



ESPERIENZE e VISSUTI

La problematicità dell'esperienza si definisce nel suo grado più elementare come assenza di un significato strutturale univoco; si caratterizza nel suo momento più radicale come ambivalenza di valori e si manifesta in genere nella complessità, ambiguità, instabilità, talora incongruenza e contraddizione (Bertin, 2021 p. 40).

Sembra essere proprio questa la dimensione concettuale e sperimentale più favorevole per raggiungere gli obiettivi previsti dal corso.

1.1. Gli obiettivi dell'insegnamento per figure di Coordinamento dei Servizi Sociali

Il tema di fondo dell'insegnamento è radicato nell'alveo del rapporto tra

individuo e organizzazione: «*Il rapporto tra individuo e organizzazione costituisce il fondamento degli studi organizzativi e ne rappresenta uno dei paradigmi più significativi e densi di implicazioni problematizzanti*» (Dafano, 2014, p. 41). Il rapporto tra i due soggetti tende, infatti, ad estendersi e declinarsi ben oltre il mero rapporto contrattuale e gerarchico e travalica l'ambito puramente operativo, per riguardare dimensioni di natura psicosociale ed esistenziale, dense di straordinaria ricchezza scientifica ed empirica, frequentemente ignorate dalla prevalente letteratura manageriale, maggiormente incline all'individuazione riduzionistica di tecniche applicative e regole comportamentali, funzionali alla declinazione di sterili "istruzioni per l'uso".

Un tale approccio multidimensionale e multidisciplinare risulta essere necessario e proficuo in particolare modo per la progettazione, l'organizzazione e la gestione dei servizi educativi e dei servizi sociali. Essi esprimono, infatti, esigenze di coordinamento e di governo peculiari: da un lato, come qualsiasi altra organizzazione di servizi alla persona, richiedono una consistente conoscenza dei sistemi organizzativi, dei processi e delle dinamiche alla base del funzionamento aziendale; dall'altro, tendono, in virtù della loro stessa vocazione altruistica, ad essere fonte di impegno per portare alla luce elementi di valore e potenzialità del soggetto, nell'ambito di una collettività produttiva, concepita non come realtà di business, bensì come spazio

socio-culturale di evoluzione dell'individuo, chiamato a contribuire, con il suo apporto di alta professionalità, allo sviluppo organizzativo e all'efficacia del servizio, in funzione del benessere dei destinatari.

In base a tali premesse, il corso si propone di analizzare le dinamiche di funzionamento e sviluppo delle organizzazioni di lavoro fornendo, innanzitutto, una panoramica delle più rilevanti teorie organizzative per approfondire, progressivamente, le principali variabili che determinano la complessità dei sistemi aziendali.

L'insegnamento propone, inoltre, l'analisi delle diverse tipologie di organizzazioni, al fine di evidenziarne i tratti comuni, ma anche e soprattutto le differenze di cultura e di gestione, allo scopo di trasferire





agli studenti una metodologia di approccio consulenziale, utile al loro bagaglio professionale. A tal proposito è possibile individuare tre obiettivi principali attorno ai quali si articola il corso:

1. sviluppare una conoscenza approfondita dei principali contributi teorici correlati all'analisi, interpretazione e gestione della complessità organizzativa;
2. incrementare le competenze organizzative e gestionali per la progettazione e realizzazione di interventi educativi e sociali e per la gestione del loro progressivo, necessario adeguamento ai mutati contesti socioeconomici e culturali;
3. sollecitare uno stile d'interpretazione di ruolo,

altamente professionale, caratterizzato da un elevato grado di autonomia nell'ambito di strutture, servizi e dipartimenti, basato su adeguate capacità di direzione e coordinamento, in una prospettiva di evoluzione dei membri dell'organizzazione e di sviluppo di servizi di sempre maggiore qualità.

Il potenziamento delle competenze strategiche e gestionali risulta essere centrale nella divulgazione didattica dell'insegnamento: si tratta, infatti, di competenze distintive, tali da assicurare un livello adeguato di capacità di visione e d'interazione con gli stakeholder, nonché di abilità e perizia gestionale, per guidare una struttura complessa, per coor-

dinare un team di lavoro e per valorizzare e motivare i collaboratori che operano all'interno di una determinata organizzazione.

In questo senso, tra gli auspici più alti di questo corso, vi è la possibilità di comprendere e valorizzare le diversità e, ove opportuno, le anomalie all'interno dei vari sistemi organizzativi e studiarne, così, i percorsi evolutivi a tutto tondo.

Il professionista, una volta all'interno dell'organizzazione, grazie a questi elementi, sarà in grado di identificare e definire gli aspetti fondamentali sui quali proporre interventi efficaci, stare al passo con i cambiamenti, verificando gli effetti delle azioni affinché si produca un rendiconto positivo per l'organizzazione stessa e per le risorse impegnate

al suo interno. La finalità dell'insegnamento tende, nel complesso e in conclusione, allo sviluppo di un atteggiamento riflessivo, analitico, logico e indipendente da condizionamenti infondati.

Un atteggiamento di ricerca e studio fondato su una tale dimensione - che in questa sede possono essere clusterizzate come "livello di autonomia di giudizio" - si rivela non solo auspicabile ma necessario per assumere responsabilità a certi livelli di managerialità; in particolare, come espresso da numerose riviste scientifiche e di divulgazione del settore, ciò vale particolarmente nel ricoprire determinati ruoli di gestione delle risorse umane.

ESPERIENZE e VISSUTI

1.2. La metodologia di insegnamento integrativa

I presupposti concettuali riguardo all'opportunità di adottare un approccio multidisciplinare, orientato a favorire un efficace connubio tra teoria e pratica e, al contempo, disponibile ad accogliere le preziose influenze di discipline altre che hanno influenzato lo sviluppo dei paradigmi cardine della scienza dell'organizzazione, hanno indotto ad introdurre un frequente ricorso a brani tratti da opere di vario genere. Suggestioni provenienti da capolavori della letteratura, stralci da testi di filosofia teoretica, contributi da opere di psicoanalisi e di psicosociologia, e molte altre digressioni letterarie, si alternano durante le lezioni allo scopo di

ampliare, da un lato, e rinforzare, dall'altro, i concetti propri delle teorie organizzative che, in definitiva, altro non riguardano se non la *persona* nei suoi rapporti con le organizzazioni (Cocozza, 2010).

Oltre alle lezioni frontali, nell'intento di garantire la maggiore aderenza del corso alla realtà produttiva, sono state, inoltre, nel corso del tempo, perfezionate due principali iniziative:

- gruppi di studio su casi e progetti organizzativi, allo scopo di fornire esperienze di analisi e sperimentazione su realtà effettive, così da applicare le teorie apprese;
- testimonianze e seminari di Dipartimento, allo scopo di creare significative occasioni di riflessione e confronto con interlocu-

tori privilegiati, espressione della realtà socioeconomica di riferimento.

1.3. Conclusioni

Con l'intento di esplorare il complesso rapporto tra *persone* e organizzazioni e d'inserirsi nel solco della metodologia multidisciplinare caratterizzante il Dipartimento, l'insegnamento in questa sede presentato aspira a proporsi come esperienza di studio, ricerca e professionalizzazione. Questo percorso ha, in definitiva, l'intento di generare nuovi interrogativi ed irrorare virtù preziose come il pensiero critico e le competenze per interpretare e gestire la complessità socio organizzativa.

Un'ultima riflessione è rivolta ai docenti:

Per pensare coraggiosamente ai necessari pro-

grammi educativi ci vogliono uomini e donne portatori di convinzioni, convinzioni basate sull'intelligenza e sul sapere, oltre che sulla fiducia; quindi, non può trattarsi di persone timorose, né di persone che ritengono che i loro studenti siano - o debbano diventare - uomini e donne timorosi. Se una simile educazione cerca veramente di inculcare i valori di una mente indagatrice e di una persona indipendente, "autonoma" e creativa, allora essa affronterà argomenti controversi, cercherà d'insegnare con libertà e sicurezza interiore e affermerà il bisogno di incoraggiare e informare l'iniziativa diretta a innovazioni e avanzamenti sia sociali sia tecnologici (Knowles, 1996, p. 18).





Riferimenti bibliografici

G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Avio Edizioni Scientifiche, Roma, 2021.

A. Coccozza, *Persone Organizzazioni Lavori. Esperienze innovative di comunicazione d'impresa e valorizzazione delle risorse umane*, FrancoAngeli, Milano, 2010.

F. Dafano, *Individuo e Organizzazioni: suggestioni e chiavi di Interpretazione*, Aracne, Roma, 2014.

F. Dafano e R. Benini, *Il Posto Giusto, Risorse Umane e Politiche del Lavoro per l'Italia*, Eurilink University Press, Roma, 2020.

M. Knowles, *La formazione degli adulti come autobiografia*, Raffaello Cortina, Milano, 1996.

2. L'approccio esperienziale nella formazione universitaria

La scelta di utilizzare in un contesto universitario (corso di laurea magistrale interclasse in *Coordinatore dei servizi educativi e dei servizi sociali*, cattedra di *Attività coordinative di supervisione del tirocinio*) un approccio formativo esperienziale scaturisce dalla necessità di creare uno spazio che tenga conto del-

la mutevole situazione del terzo settore nella città di Roma e di preparare gli studenti a un confronto continuo con il mondo del lavoro sociale. La funzione di coordinatore dei servizi alla persona ha una sua dimensione finalizzata a sostenere la professionalità educativa dell'équipe di lavoro, garantendone il buon funzionamento: condizione indispensabile per valorizzare al massimo le qualità professionali di ciascun professionista e per rendere produttivo il lavoro di

gruppo intorno alla progettazione, al governo, a osservazione, documentazione, rimodellamento del contesto educativo.

Il coordinamento dei servizi nella sua complessità necessita di costante supporto, di adeguati spazi formativi e professionali, di strumenti trasversali agli ambiti e ai contesti di intervento che permettano di rileggere le azioni educative traendone modelli in grado di accrescere il capitale culturale che fonda le professioni sociali. Per chi coordina questi contesti il problema si pone in termini di connessione tra formazione di base e formazione in servizio: il ruolo, infatti, pone costantemente una serie di quesiti rispetto a legittimità, efficacia e qualità dell'intervento. La finalità del percorso didattico è, quindi, di fornire ai giovani ancora inseriti in un percorso di diritto-dovere a istruzione e formazione, gli strumenti per consentire di orientarsi nel mondo del sociale acquisendo competenze spendibili e accorciando i tempi di passaggio tra l'esperienza formativa e quella professionale. Il processo che si andrà ad attivare non s'incentra prevalentemente sul benessere dell'individuo o del professionista: il focus è sul compito. Anche se, come è ovvio, nell'attività del "prendersi cura", perseguire benessere personale è un "effetto collaterale" auspicabile.

L'insegnamento diviene così luogo di riflessione e analisi portando i par-

ESPERIENZE e VISSUTI



tecipanti a ricollocare gli eventi in una cornice progettuale, favorendo il confronto tra dichiarazioni di intenti ed effetti educativi. La formazione di base, seppur solida, non è sufficiente, come non lo è la progressiva esperienza di un lavoro sociale realizzato con sufficienti competenze e consapevolezza. L'analisi condivisa delle pratiche educative attiva una riflessione in cui gli elementi vengono descritti ricomponendo la frammentarietà: dal ricostruire le teorie locali che emergono da varie realtà deriva la capacità di svolgere una progettazione condivisa per ridurre la distanza tra rappresentazioni e reali margini

di intervento. L'impianto formativo è fortemente ancorato ai vissuti e all'esperienza, all'esercizio del dubbio e alla rielaborazione condivisa

Competenze, conoscenze e abilità vengono acquisite dagli studenti secondo il metodo prassi-teoria-prassi. Nozioni e concetti teorici vengono applicati a situazioni concrete, per le quali si rendono necessari processi di rielaborazione e ragionamento al fine di adottare un adeguato comportamento. Si tratta quindi di un processo che tende all'evoluzione e alla crescita personale attraverso lo strumento della supervisione pedagogica.

Questo approccio ricalca il

modello di apprendimento duale applicato alle figure di coordinamento del terzo settore, basata sull'alternarsi di momenti formativi "in situazione" (le lezioni in aula) e momenti di formazione pratica in tirocinio (presso una struttura e in affiancamento al coordinatore). L'esperienza di tirocinio viene poi supervisionata in aula utilizzando la tecnica della narrazione: lo scopo è quello di costruire un percorso in ambito universitario che sia anche uno spazio di riflessione e di accompagnamento a coloro i quali svolgono o si preparano a svolgere funzioni di coordinamento di équipe multiprofessionali per favorire l'acquisizio-

ne delle competenze necessarie a esercitare questo "ruolo cerniera".

Il percorso, così pensato, prevede i seguenti obiettivi:

- "messa a fuoco" dello stile di coordinamento: specificità personali, ruolo e funzioni consegnate attraverso un mandato specifico, valori e cultura dell'organizzazione;
- potenziamento del ruolo del coordinatore per l'accompagnamento delle équipe attraverso l'approccio prassi-teoria-prassi e la narrazione: sostenere i partecipanti al fine di individuare nodi problematici, nel garantire la

dimensione pedagogica rispetto a impegni, burocrazia richieste, aspetti economici;

- consolidamento dell'intenzionalità dell'azione educativa del servizio e dell'équipe: la figura del coordinatore come custode della dimensione pedagogica del servizio. Il coordinatore è chiamato a dare significato agli eventi che accadono alla luce di un riferimento costante, agli strumenti progettuali quali il progetto educativo individualizzato degli utenti e il progetto di servizio;
- individuazione delle risorse da rinforzare per il miglioramento anche dei progetti individualizzati.

si in base a processi spontanei di riconoscimento di affinità e comuni interessi. Il formatore evolve il proprio ruolo verso una funzione di apprendimento dalla pratica mediando il rapporto tra soggetti, problemi derivanti dalla pratica professionale e da esigenze formative.

L'approccio formativo nel quale ci ritroviamo è la consulenza pedagogica: la formazione e la supervisione sono strumenti di erogazione che si collocano, per loro natura, all'interno del processo consensuale, partendo dallo spostamento del "cosa bisogna fare" alla ricerca del senso delle azioni che rende prioritarie le domande "perché", "come".

La complessità delle questioni che la funzione di coordinamento pone richiede una specifica attenzione dal punto di vista formativo: si evidenzia la crucialità di una formazione in itinere, sul lavoro di affiancamento all'esercizio dei compiti (apprendimento esperienziale).

Molto spesso l'apprendimento delle competenze relative alle funzioni di coordinamento avviene essenzialmente attraverso modalità esperienziali, a contatto diretto, cioè, con la realtà organizzativa e operativa. Inoltre, un ulteriore riferimento all'apprendimento esperienziale è individuabile nell'importanza della rielaborazione dell'esperienza: spesso si acce-

de a questo ruolo in seguito a consistenti esperienze formative e lavorative, alle quali però non sempre corrispondono adeguati riconoscimenti in termini di qualificazione.

La rielaborazione di eventi ed esperienze, la stessa condivisione delle pratiche educative si affermano all'interno di una riflessione che è puramente pedagogica, valorizzandone l'intenzionalità educativa (come capacità progettuali di sottrarre l'intervento educativo alla casualità della contingenza), la titolarità educativa (che richiede un posizionamento degli operatori in merito allo stile professionale con cui interpretano la relazione con l'utenza), l'attivazione del-

2.1. Approccio, metodologia e strumenti utilizzati in aula

L'approccio proposto è quello di "comunità di apprendimento della pratica": secondo questa prospettiva persone diverse che svolgono funzioni assimilabili condividono conoscenze, riflessioni e sforzi di innovazione dinanzi a problemi comuni derivanti dalla pratica professionale. In tal senso i coordinatori di diverse provenienze possono sentirsi appartenenti a una stessa comunità fondata sulla pratica del coordinamento pur essendo impegnati in settori e servizi differenti.

Secondo questo approccio, che si avvale della tecnica della narrazione, queste realtà vengono a compor-



ESPERIENZE e VISSUTI



le risorse educative (come parte di un percorso dinamico che giustifichi la realizzazione dei progetti, richiedendo una continua rielaborazione).

Il lavoro educativo dovrebbe, altresì, essere adeguatamente supportato nel corso del suo farsi in adeguati spazi formativi e professionali, con strumenti di supporto trasversale agli ambiti e ai contesti di intervento che permettano di rileggere le azioni educative traendone modelli in grado di accrescere il capitale culturale che fonda le professioni sociali.

La formazione esperienziale e quella sul campo emancipano da una posizione eccessivamente rigida o esclusivamente teorica di chi entra nei servizi e trova una realtà ben diversa da quella letta sui libri o vista in situazioni di rara eccellenza.

Emancipano, d'altra parte, anche da una quotidianità dominata dal fare e dallo stare in relazione con l'utenza attraverso la dispo-

sizione di un tempo e di uno spazio che distanziano e permettono di riflettere. Gli strumenti utilizzati sono:

- supervisione pedagogica;
- accompagnamento individuale;
- orientamento su stile e profilo (bilancio di competenze);
- strumenti per la narrazione (griglia d'osservazione, tecnica dell'auto-caso, testimonianze, role playing).

2.2. Temi e contenuti trattati in aula

I contenuti e i temi svolti sono stati scelti ed elaborati perché contigui con gli obiettivi del percorso, ma tenendo conto anche dello stile e della visione che l'hanno definito.

In questo modo è parsa chiara la scelta pedagogica di fondo e la ricerca, orientata e condivisa, di uno stile proprio di coordinamento. Sono quindi stati trattati, con diversi gradi di appro-

fondimento, i seguenti contenuti:

- *ruolo*: organizzativo, professionale, personale; restrizioni di ruolo; componente prescrittiva e discrezionale; campo di relazioni; ruolo cerniera; compiti di rappresentazione, rappresentanza, cura delle interazioni e relazioni; contratti regolari; contratto triangolare o multiplo;
- *stile*: dimensione soggettiva e personale dell'appartenenza; tipi tipici; posizioni esistenziali; profili di ruolo;
- *leadership*: modelli gerarchico, negoziale, informale; approccio situazionale; stili di coordinamento; dimensione plurale del gruppo di lavoro;
- *gruppo*: pluralità, interazione e legame; gruppo di lavoro; lavoro di gruppo; équipe; le fasi di Tuckman; gestione dei conflitti; negoziazione come competenza.

Riferimenti bibliografici

A. Casartelli, G. Cinotti e U. De Ambrogio, *Il coordinatore dei servizi alla persona*, Carocci, Roma, 2020.

F. Oggionni, *La supervisione pedagogica*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

G.P. Quaglino, *Fare formazione: i fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.

Vincenzo A. Piccione

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Fabrizio Dafano

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Giulia Cecchini

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Alessia Celentano

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Monica Piras

Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Il testo è frutto di un lavoro comune, tuttavia i paragrafi vanno attribuiti nel seguente modo: Vincenzo A. Piccione è autore dell'Introduzione; Fabrizio Dafano e Giulia Cecchini sono autori del paragrafo 1, Alessia Celentano e Monica Piras sono autrici del paragrafo 2.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial - No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>